

LA PSICOLOGÍA HOY: RETOS, LOGROS Y PERSPECTIVAS DE FUTURO. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

## PRIMI RISULTATI DI UNO STUDIO EBE SULL'INCLUSIONE IN DUE SCUOLE ITALIANE

**Mariangela Caturano**

Dottoranda Universidad de Extremadura, [macatur@gmail.com](mailto:macatur@gmail.com)

**Carmen Pirro**

Assistente alla comunicazione - Centro Regionale Sant'Alessio Margherita di Savoia per i Ciechi di Roma

**Franco Lucchese**

Docente Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica - Università Sapienza di Roma

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1066>

*Fecha de Recepción: 30 Marzo 2017*

*Fecha de Admisión: 1 Abril 2017*

### ABSTRACT:

Quali metodologie sono più efficaci nell'educazione inclusiva? Quali sono le condizioni di contesto che favoriscono l'inclusione nella quotidiana realtà scolastica? I risultati parziali della ricerca vengono presentati in questo articolo. Su un campione di 109 studenti, dagli 8 ai 16 anni, sono stati misurati gli effetti delle metodologie didattiche "feedback" e "collaborative learning", riconosciute come efficaci dalla letteratura internazionale. Variabili stimate sono le competenze e le abilità trasversali alle discipline, i fattori cognitivo-emozionali del successo scolastico, l'autostima. Valutazione bio psico-sociale che si oppone alla valutazione bio-medica prevalente in Italia. Osservare tutti gli allievi, trasformare la risposta speciale in normalità, misurare le variabili del contesto scolastico favorevoli all'inclusione può contribuire a migliorare, in Italia, l'efficacia di investimenti pubblici stimati nel 2013 in €4,7B. Sono state poi valutate le condizioni organizzative e relazionali del contesto scolastico, esaminate anche attraverso la percezione degli operatori. Il contesto si rivela essenziale per la messa in campo di efficaci interventi per l'inclusione. Il disegno sperimentale della ricerca utilizza metodologie riconosciute a livello internazionale ed europeo (EBE), che consentono di confrontare i risultati e replicare il modello in un contesto sovranazionale, innanzitutto nell'ambito del progetto pilota "RA4AL" dell'European Agency For Special Needs, avviato in tre paesi, tra cui l'Italia, e che si è appena concluso.

Parole chiave: inclusione, organizzazione inclusiva, metodologie didattiche, evidence based education, EBE

### ABSTRACT:

What methodologies are most effective inclusive education? What are the framework conditions that favor the inclusion in the daily school reality? The partial results of the research are presented

in this article. On a sample of 109 students, aged 8 to 16 years, we were measured the effects of teaching methods “feedback” and “collaborative learning”, recognized as effective by the international literature. Estimated variables are the skills and abilities to cross disciplines, cognitive-emotional factors of academic success, self-esteem. Rating bio psychosocial which opposes the prevailing bio-medical evaluation in Italy. Observe all students, to transform the special response in normal, measure the school environment variables favorable to inclusion can help to improve, in Italy, the effectiveness of public investment estimated in 2013 at €4,7B. They were later assessed the organizational and relational conditions of the school environment, also examined through the perception of the operators. The context is essential to the deployment of effective interventions for inclusion. The experimental design of research using methods recognized at international and European level (EBE), which allow you to compare the results and replicate the model in a supranational context, first of all in the pilot project “RA4AL” European Agency For Special Needs, It started in three countries, including Italy, which has just ended.

Keywords: inclusion, inclusive organization, teaching methods, evidence based education, EBE

Il sistema dell'integrazione scolastica, nonostante l'ingente sforzo finanziario dello Stato, stimato in 4 miliardi e 700 milioni di euro nel 2013, è in sostanza giudicato non pienamente efficace. E' prevalente un modello bio-medico e assistenziale che si evidenzia nella crescente certificazione di situazioni di disabilità – anche in quei casi che sono identificabili come disagio psichico e sociale e come disturbi dell'apprendimento – con la conseguente cospicua messa in campo di interventi di welfare, utili ma non efficaci rispetto ai reali bisogni educativi degli allievi con bisogni educativi speciali (BES).

Il risultato apparente è che, malgrado la sua lunga storia di integrazione scolastica, che ha visto alcune scuole costruire dal basso significativi percorsi di inclusione, l'Italia non ha ancora un'evidente documentazione dell'efficacia degli interventi, al punto che il rapporto dell'OMS del 2011 “World report on disability” nemmeno cita il modello italiano.

Manca ancora in Italia una consistente ricerca fondata su evidenze empiriche che giustifichi l'uso di strategie educative efficaci, in quanto capaci di migliorare gli apprendimenti, le competenze sociali, il successo scolastico, la percezione di sé e della qualità di vita in tutti gli allievi. Mancano sostanzialmente sistematiche ricerche applicate, condotte con metodologie riconosciute nel consesso internazionale, come l'*evidence based education* (EBE).

Finalità generale di questa ricerca è contribuire alla definizione di un modello Evidence Based sulla qualità dell'inclusione, centrato sull'osservazione di tutti gli allievi, a comportamento tipico, con bisogni educativi speciali e con disabilità, attraverso la misurazione degli effetti di metodologie didattiche riconosciute efficaci nei processi educativi di inclusione e di modelli organizzativi e relazionali applicati dalle scuole.

### Disegno della ricerca

Nella definizione del disegno di questa ricerca sono stati identificati due focus: il primo relativo ai metodi didattici adottati e agli eventuali cambiamenti da essi indotti negli allievi, il secondo relativo alle condizioni di contesto che favoriscono l'inclusione. Si fa riferimento agli studi di David Mitchell, che chiariscono come l'efficacia delle azioni nel campo dell'inclusione debba tener conto non solo delle strategie didattiche ma anche di altre variabili quali l'organizzazione, le relazioni, la formazione dei docenti, le alleanze che si stabiliscono tra tutti i soggetti implicati.

Variabili stimate nel primo focus sono state le competenze e le abilità trasversali alle discipline, i fattori cognitivo-emozionali del successo scolastico, l'autostima degli studenti; nel secondo focus

le procedure di lavoro e le percezioni personali degli operatori in termini di partecipazione e condivisione del progetto di inclusione elaborato.

Il mio studio dunque si è avvalso di un disegno misto di ricerca (*mixed method*), in linea con le indicazioni del National Research Council, utilizzando tecniche quantitative e tecniche qualitative, queste ultime applicate in parte allo studio sul contesto (focus group e interviste).

La pertinenza della scelta della quota parte di ricerca qualitativa è legata all'oggetto di indagine: le percezioni e i giudizi degli operatori.

### **FOCUS 1 - METODI DIDATTICI E CAMBIAMENTI NEGLI ALLIEVI**

Con riferimento alla misura del cambiamento dovuto ai metodi didattici e agli strumenti utilizzati nei gruppi sperimentali, le misurazioni con i test MT, TMA e ACCESS sono state effettuate contestualmente nelle classi sperimentali che costituiscono il campione e nelle rispettive classi di controllo.

In termini di metodo di analisi, sono state effettuate le statistiche descrittive per la identificazione delle distribuzioni di frequenza delle variabili indipendenti considerando i vari gruppi. Successivamente sono state effettuate le statistiche di correlazione fra i risultati dei test utilizzati.

Inoltre, il disegno di analisi della varianza (ANOVA a misure ripetute) ha permesso di identificare e valutare - quando presente - la significatività delle differenze delle medie tra gruppi e sottogruppi e fra i risultati dei test.

### **Campione**

In rapporto alla scelta del campione, si è fatto riferimento al criterio che identificava come evidence-based practices le ricerche effettuate su più di 120 soggetti in quattro studi, qualora non sussistessero le condizioni per l'assegnazione random dei soggetti ai gruppi; è questo il caso della mia ricerca che opera nel contesto scolastico ed osserva gruppi già definiti, cioè le classi.

Le classi sperimentali scelte per l'indagine sono quelle i cui docenti, e i cui consigli di classe, si sono resi disponibili per la sperimentazione; le classi di controllo sono state individuate, con modalità random, tra quelle che presentavano le medesime caratteristiche delle classi sperimentali.

Al termine delle rilevazioni, a causa della diminuzione piuttosto rilevante degli studenti coinvolti, registrata nel corso delle operazioni, il numero effettivo dei partecipanti delle classi sperimentali si è ridotto dai 162 iniziali a 109, mentre il gruppo di controllo è di 113, contro i 152 previsti.

La riduzione registratasi è da attribuirsi prevalentemente alla diminuita adesione degli studenti delle classi campione dell'Istituto superiore, adolescenti che - nella misura del 27,9% - non hanno ritenuto di voler rispondere ai test TMA e ACCESS, in ragione della natura personale delle domande in essi contenute.

Il campione definitivo, descritto nelle tabelle che seguono, rientra ancora nei parametri previsti dal Council for Exceptional Children per una ricerca riferita ad un percorso di Evidence Based Practices (2 b dell'Evidence Based Classification), fascia che prevede un campione di almeno 60 alunni e l'analisi di due metodologie.

Le attività dei due gruppi sperimentali sono stati pertanto analizzate, nella più ampia comune cornice di un percorso formativo inclusivo, fondato sulla *formative evaluation*, con riferimento a due delle metodologie educative, inizialmente identificate e, in letteratura, considerate come efficaci per l'inclusione: *feedback nell'apprendimento significativo*, *collaborative learning*.

**PRIMI RISULTATI DI UNO STUDIO EBE SULL'INCLUSIONE IN DUE SCUOLE ITALIANE**

Scuola di base “Rosmini” (*feedback* nell’ “apprendimento significativo”)

*Tabella 1*

***Gruppo sperimentale***

Classe	Totale	M	F	Età	Sviluppo tipico		Con disabilità		Con altri BES	
<b>Primaria</b>					M	F	M	F	M	F
IV	24	14	10	9	13	7	0	0	1	3
V	20	9	11	10	7	10	1	0	1	1
Totale	44	23	21		20	17	1	0	2	4
<b>Sec. I grado</b>										
III	22	12	10	13	9	9	0	0	3	1

*Tabella 2*

***Gruppo di controllo***

Classe	Totale	M	F	Età	Sviluppo tipico		Con disabilità		Con altri BES	
<b>Primaria</b>					M	F	M	F	M	F
IV	24	16	8	9	9	6	1	0	6	2
V	22	11	11	10	10	9	0	0	1	2
Totale	46	27	19		19	15	1	0	7	4
<b>Sec. I grado</b>										
III	23	12	11	13	7	7	1	0	4	4

Istituto superiore “Sereni” (*collaborative learning*)

Tabella 3

**Gruppo sperimentale**

Classe	Totale	M	F	Età	Sviluppo tipico		Con disabilità		Con altri BES	
					M	F	M	F	M	F
I	14	8	6	14	5	5	0	0	3	1
II	14	10	4	15	9	4	0	0	1	0
III	15	10	5	16	5	3	3	2	2	0
Totale	43	28	15		19	12	3	2	6	1

Tabella 4

**Gruppo di controllo**

Classe	Totale	M	F	Età	Sviluppo tipico		Con disabilità		Con altri BES	
					M	F	M	F	M	F
I	15	9	6	14	6	6	2	0	1	0
II	16	12	4	15	10	3	0	0	2	1
III	14	12	2	16	11	1	1	0	0	1
Totale	45	33	12		27	10	3	0	3	2

**Metodologie didattiche**

Le due metodologie analizzate, sono state scelte in quanto riconosciute efficaci in letteratura nel facilitare l’attivazione di livelli cognitivi superiori e nel promuovere l’assunzione di responsabilità rispetto al proprio e all’altrui processo di apprendimento.

John Hattie, uno dei maggiori rappresentanti dell’EBE contemporaneo, ha presentato 800 meta-analisi che osservano 50 mila studi sui risultati di apprendimento degli studenti per individuare le migliori pratiche educative. Il suo lavoro connota il concetto di apprendimento/insegnamento come processo visibile ed esplicito, supportato da un continuo feedback nella relazione insegnante/allievo, combinato con una valutazione formativa che viene individuata come strategia determinante per il miglioramento dei risultati degli studenti. L’autore attribuisce un valore di effect size del *feedback*

di 0,75, superiore in maniera consistente rispetto al valore di 0,40 riconosciuto come significativo per l'efficacia di un intervento.

Il *collaborative learning* ha un effect size di 0,44 e, quindi risulta essere efficace. La sua efficacia migliora negli adolescenti rispetto agli studenti di età inferiore; questo è il motivo dell'introduzione di questa metodologia nell'Istituto Sereni, la cui utenza risulta fortemente connotata da disagio sociale e scolastico.

La formazione "in situazione" dei docenti, orientata all'effettiva applicazione delle strategie individuate, ha rappresentato un elemento importante di attenzione per la valutazione del livello di *effectiveness* nella realizzazione degli interventi. La ricerca fa riferimento alle indicazioni del Wing Institute sulla necessità di valutare non solo l'efficacia di un intervento ma anche del suo livello di *effectiveness* (quando funziona?) e di *implementation* (come sta funzionando?).

Nella scuola "Rosmini", dove il focus della mia ricerca è il *feedback nell'apprendimento significativo*, i docenti delle classi sperimentali, curricolari e di sostegno, sono stati appositamente formati con incontri periodici sulle metodologie adottate, così come sulla progettazione, la documentazione, il monitoraggio e la valutazione degli interventi educativi, dal prof. Mario Comoglio, docente ordinario presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana, cattedra di Didattica I - Psicologia dell'Istruzione.

Nell'Istituto "Sereni" dove il focus della mia ricerca è il *collaborative learning*, l'attività di formazione è stata svolta, con analoghe modalità, dal prof. Franco Lucchese del Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica dell'Università degli Studi "Sapienza" di Roma e responsabile scientifico anche di questo percorso di studio sperimentale.

### Strumenti

L'ACESS (Erickson, Patrizia Vermigli & al., Consiglio Nazionale delle Ricerche) – analisi degli indicatori cognitivo -emozionali del successo scolastico - è un test multidimensionale che misura : la capacità di adattamento alle attività scolastiche, l'emotività, l'identità corporea, l'adattamento sociale, le relazioni familiari. Attraverso queste misure è possibile identificare le aree in cui gli studenti possono incontrare delle difficoltà che rischiano di compromettere il successo scolastico. Le scale misurano il livello di adattamento al contesto.

Testato su un campione italiano di 1491 soggetti, maschi e femmine, tra gli 11 e i 19 anni, si compone di 196 item suddivisi in 5 scale cui lo studente risponde, fornendo una valutazione della veridicità di ciascuna affermazione lungo una scala Likert a 4 punti.

Il TMA (Erickson, Bruce A. Bracken, APA e Accademia nazionale delle scienze) consente la misurazione dell'autostima in età evolutiva, nelle sue molteplici dimensioni. Il TMA valuta tutte le sei aree in cui l'autostima generale viene tipicamente suddivisa: area interpersonale, area scolastica, area emozionale, area familiare, area corporea, area della padronanza sull'ambiente.

Standardizzato negli USA su un campione di 2501 studenti dei due sessi, di età compresa tra i 9 e i 19 anni, si compone di 150 item suddivisi in 6 scale cui il ragazzo risponde, assegnando una valutazione della veridicità di ciascuna affermazione lungo una scala Likert a 4 punti.

L'MT (Giunti, Cornoldi & al. Università di Padova) è un sistema di test standardizzati per ogni fascia di età scolare, a partire dalla primaria fino ai 16 anni. Vengono valutate abilità come la correttezza, la rapidità della lettura e competenze come la comprensione del testo. Abilità e competenze sono trasversali a tutte le discipline.

Gli MT sono stati standardizzati su un campione italiano molto ampio, più di 8000 alunni, e consentono di valutare la lettura e la comprensione del testo attraverso 3 diversi strumenti specifici per fascia di scolarità.

Per la primaria, lo strumento è formato da 33 prove, ciascuna composta da un testo e da domande a scelta multipla. I brani sono divisi per classe e per momento di verifica: prove di ingresso, intermedie, finali.

Per la scuola secondaria di I grado, la batteria è costituita da brani con domande a scelta multipla, suddivisi in prove d'ingresso; prove finali; prove specifiche di comprensione e di correttezza/rapidità.

Per ogni prova, la fase della lettura raccoglie informazioni sulla correttezza e sulla rapidità del ragazzo, mentre la fase successiva (rispondere a domande a scelta multipla relative a testi più o meno complessi) valuta il grado di comprensione della lettura.

Per la secondaria di II grado, la batteria MT-16-19, pubblicata da Erickson, consente di valutare gli apprendimenti di lettura e scrittura e di effettuare diagnosi di dislessia e/o disortografia in adolescenza. Si compone di 9 prove articolate per aree — lettura, scrittura e comprensione. Contiene le prove: lettura di brano, lettura di parole, dettato di parole, scrittura di numeri in lettere, dettato di frasi con parole omofone non omografe, comprensione del testo.

## **FOCUS 2 – CONDIZIONI DEL CONTESTO CHE FAVORISCONO L'INCLUSIONE**

Il secondo focus della ricerca riguarda l'influenza del contesto sull'efficacia delle strategie adottate. Le due scuole hanno già condotto, nel 2014, un'indagine sul proprio livello di inclusività, utilizzando l'Index dell'inclusione di T.Booth e M.Ainscow (2008).

L'obiettivo è di individuare le modalità con le quali il dirigente scolastico e il suo staff promuovono lo sviluppo, l'implementazione e il monitoraggio delle risorse impegnate e dei processi, nonché la partecipazione degli studenti, delle famiglie e dei care-giver nei processi di apprendimento.

Per ciò che concerne la misurazione delle condizioni di contesto che favoriscono l'inclusione, è stato utilizzato *“QUADIS - Kit per l'autoanalisi e l'autovalutazione d'istituto sulla qualità dell'inclusione”*, pubblicato in Italia da un Gruppo di ricerca dell'USR Lombardia, che ha ricontestualizzato l'Index in funzione della specificità della situazione italiana. Allo stato sono disponibili solo i dati relativi all'istituto superiore “Sereni”, il che comporta una parziale utilizzazione dei risultati nello stabilire l'efficacia EBE dell'influenza del contesto sui processi inclusivi.

*Gli strumenti di indagine utilizzati e il campione (Istituto superiore “Sereni”)*

I questionari proposti dal QUADIS sono stati somministrati a:

- docenti curricolari e di sostegno (in modalità digitale attraverso un procedimento in grado di assicurare l'anonimato)

- assistenti educatori, alla persona e alla comunicazione (con lo stesso modalità)
- personale di segreteria (in modalità cartacea, garantendo l'anonimato)
- collaboratori scolastici (in modalità cartacea e garantendo l'anonimato)
- genitori degli alunni con disabilità (in modalità cartacea e garantendo l'anonimato)

Le interviste strutturate sono state rivolte a:

- Dirigente scolastico
- Funzione Strumentale per l'inclusione
- DSGA
- alunni con disabilità (in modalità cartacea e garantendo l'anonimato)

## PRIMI RISULTATI DI UNO STUDIO EBE SULL'INCLUSIONE IN DUE SCUOLE ITALIANE

<i>Interviste strutturate</i>	<i>Questionari in digitale</i>	<i>Questionari in cartaceo</i>
Dirigente scolastico	Docenti curricolari 37 su un totale di 84	Collaboratori scolastici 10 su un totale di 15
Funzione strumentale inclusione	Docenti di sostegno 44 su un totale di 84	Personale di segreteria 3 su un totale di 6
DSGA	Assistenti 6 su un totale di 24	Famiglie alunni con disabilità 36 su un totale di 92
Alunni con disabilità 30 su un totale di 92		

*L'analisi documentale* ha permesso di analizzare in modo strutturato i documenti relativi all'inclusione e in particolare:

- i Piani Educativi Individualizzati (un campione del 40 %)
- i Piani Didattici Personalizzati (un campione del 40%)
- il Piano dell'Offerta Formativa e il Piano Triennale dell'Offerta Formativa
- il Piano Annuale per l' Inclusione
- i Verbali dei consigli di classe (una classe per fascia di età)
- i Registri di classe (una classe per fascia di età)

<i>Analisi documentale</i>	<i>PEI</i>	<i>PDP</i>
Classi prime	4 semplificati + 4 differenziati	7
Classi seconde	4 semplificati + 4 differenziati	7
Classi terze	3 semplificati + 5 differenziati	4
Classi quarte	2 semplificati + 5 differenziati	4
Classi quinte	1 semplificato + 6 differenziati	1
Totale classi: 30	PEI analizzati: 38 su 92	PDP analizzati: 23 su 52

### Le scuole coinvolte

L'Istituto comprensivo "Rosmini" accoglie 1250 alunni di età compresa tra i 6 e i 14 anni, di cui 40 con disabilità e 200 con altri BES (19,2% del totale). I docenti sono 220, di cui 20 di sostegno. La scuola è stata scelta per la qualità degli interventi educativi, per il clima positivo e accogliente, per la capacità di stabilire relazioni positive con le famiglie – costituite in un'associazione che collabora con la scuola – e con gli altri partner del territorio;

L'Istituto tecnico-agrario E. Sereni ha una lunga storia di integrazione scolastica, tanto che su 1000 studenti, che costituiscono il totale della popolazione scolastica, ben 156 presentano certificazioni di disabilità e altri 300 risultano identificati come altri BES (45,6 % del totale). Su un universo di 300 docenti, 100 sono di sostegno (33,3%). I numeri degli studenti con difficoltà inseriti mostrano una situazione esemplare a livello nazionale. Inoltre il tasso di dispersione scolastica è dello 0,26%, al di sotto della media italiana (16%) e di quella europea (12%).

### FOCUS 1 - I DATI

Da una lettura complessiva dei dati dell'Istituto superiore "Sereni" emerge una maggiore omogeneità di andamento dei valori nelle classi sperimentali, rispetto a quelle di controllo (FIGG. 1, 2, 3).



Figura 1

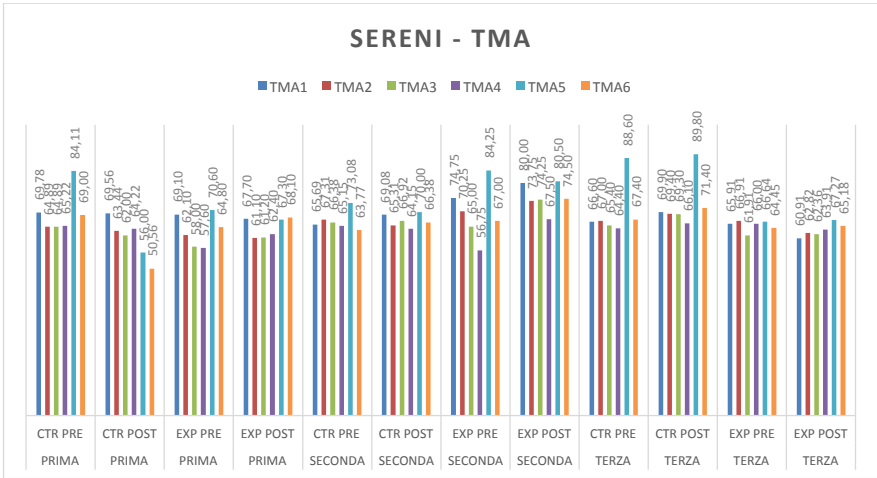


Figura 2

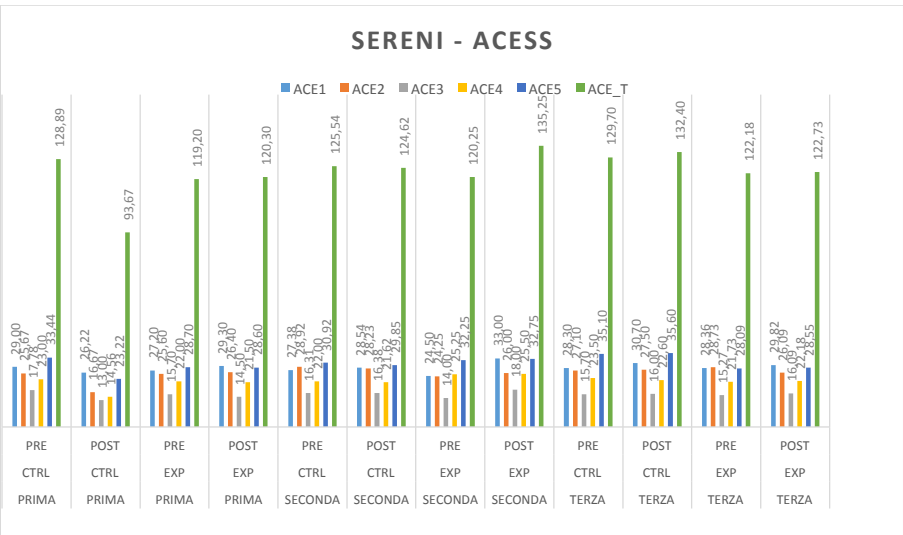
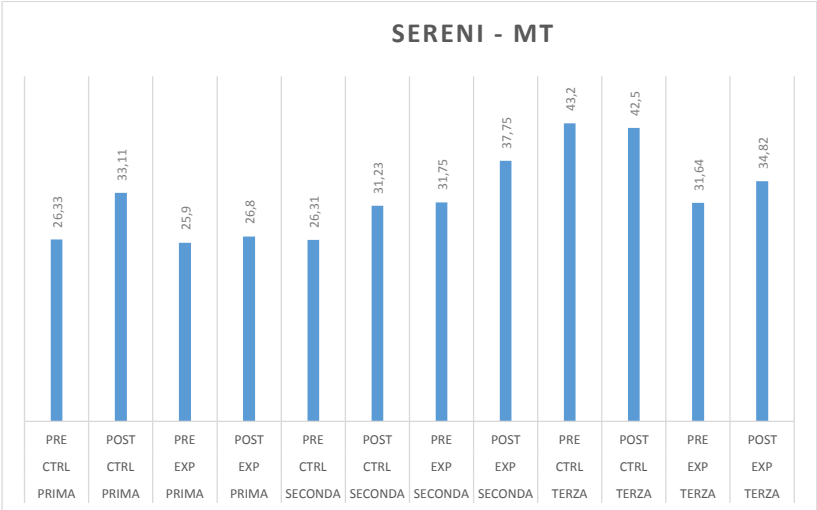


Figura 3



Considerando in modo più analitico i valori rilevati rispetto alle voci dei singoli item, si nota un incremento quasi significativo ( $p=0.07$ ) dell'autostima scolastica nella seconda classe sperimentale (Tabella 5 e FIG. 1), confermata dall'incremento del test ACESS sull'adattamento scolastico, significativo anch'esso ( $p=0.03$ ) (Tabella 6 e FIG. 2).

Per quanto riguarda le prime classi, va detto che la classe di controllo fa registrare un abbassamento significativo del TMA totale ( $p=0.01$ ), con riferimento specifico alle componenti di TMA4 (Autostima in ambiente scolastico) e TMA5 (Autostima in ambiente familiare) (Tabella 5 e FIG.1) e dell'ACESS totale ( $p=0.02$ ) nelle sue componenti 2 (Emotività), 3 (Identità corporea), 4 (Adattamento sociale) e 5 (Relazioni familiari) (Tabella 6 e FIG.2); nella prima sperimentale, invece, il TMA totale e l'ACESS totale aumentano, anche se in maniera non significativa (FIGG. 1, 2).

Tabella 5

SUBTEST	CLASSE	COMPORTAMENTO	VALORI	SIGNIFICATIVITA'
TMA1	Seconda sperimentale	Incremento	da 74.75 a 80.00	n.s.
TMA2	Seconda sperimentale	Incremento	Da 70.25 a 73.75	n.s.
TMA3	Seconda sperimentale	Incremento	Da 65.00 a 74.25	n.s.
TMA4	Prima sperimentale	Incremento	da 57.60 a 62.40	n.s.
TMA4	Seconda sperimentale	Incremento	da 56.75 a 67.50	p= 0.07
TMA5	Prima controllo	Diminuzione	da 84.11 a 56.00	p=0.00
TMA6	Prima controllo	Diminuzione	da 69.00 a 50.56	p=0.00
TMA6	Seconda sperimentale	Incremento	Da 67.00 a 74.50	n.s.

Tabella 6

SUBTEST	CLASSE	COMPORTAMENTO	VALORI	SIGNIFICATIVITA'
ACESS1	Seconda sperimentale	incremento	Da 24.5 a 33.00	P=0.03
ACESS2	Prima controllo	diminuzione	Da 25.67 a 16.67	P=0.00
ACESS2	Seconda sperimentale	incremento	Da 24.25 a 26.00	n.s.
ACESS3	Prima controllo	Diminuzione	Da 17.78 a 13.00	P=0.02
ACESS3	Seconda sperimentale	incremento	Da 14.00 a 18.00	n.s.
ACESS4	Prima controllo	Diminuzione	Da 23.00 a 14.56	P=0.02
ACESS5	Prima controllo	Diminuzione	Da 33.44 a 23.22	P=0.00
ACESS TOT	Prima controllo	Diminuzione	DA 128.89 A 93.67	P=0.00
Acess tot	Seconda sperimentale	Aumenta	Da 120.25 a 135.25	n.s.

Una motivazione ai risultati rilevati nella classe di controllo potrebbe riscontrarsi nel maggior impatto d'ingresso degli studenti nella scuola superiore, laddove l'azione didattica utilizzata nella prima sperimentale potrebbe averne attenuato gli effetti.

Non sono rilevabili al contrario variazioni significative nel caso delle terze classi sia sperimentale che di controllo in relazione ai due test citati.

Anche i valori relativi al test MT non fanno registrare variazioni significative; si rileva, comunque, in tutte le classi sperimentali e di controllo un miglioramento della performance, fatta eccezione per la terza di controllo che ha ottenuto nella seconda somministrazione un valore più basso (FIG. 3).

Nell'esaminare in dettaglio il quadro delineato dai risultati della scuola di base "Rosmini", va premesso che il livello di partenza sia delle classi sperimentali, sia di quelle di controllo manifestava delle criticità per quanto riguarda l'autostima (test TMA). Diversa è la situazione rilevata dal test MT, per il quale i punteggi sono positivi. Questa tendenza positiva trova evidente riscontro nei risultati delle prove nazionali standardizzate che risultano nella media generale di molto superiori rispetto ai valori medi regionali e nazionali.

Passando all'analisi dei dati relativi alla primaria si rileva che per ciò che riguarda il TMA, la quarta classe sperimentale ha registrato un calo dei valori in tutte le voci del test, eccetto che per il TMA1 (interpersonale) dove l'incremento è significativo ( $p=0.01$ ) (Tabella 5 e FIG.1); analogo comportamento ha la classe di controllo nella quale l'incremento del TMA1 non è, però, significativo. (Tabella 5 e FIG.1).

PRIMI RISULTATI DI UNO STUDIO EBE SULL'INCLUSIONE IN DUE SCUOLE ITALIANE

Figura 4

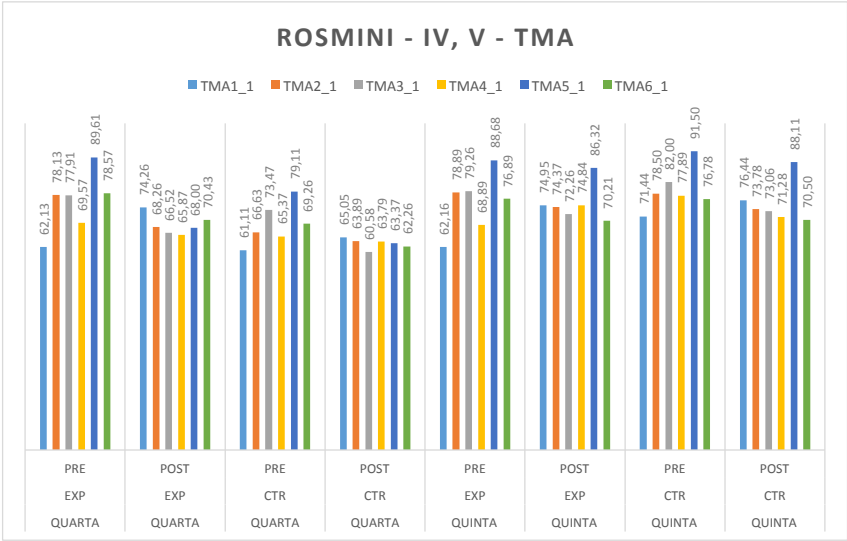


Tabella 7

SUBTEST	CLASSE	COMPORTAMENTO	VALORI	SIGNIFICATIVITA'
TMA1	QUARTA EXP	INCREMENTO	Da 62.13 a 74.26	P=0.00
TMA1	QUINTA EXP	INCREMENTO	Da 62.16 a 74.95	P=0.00
TMA2	QUARTA EXP	DIMINUZIONE	Da 78.13 a 68.26	P=001
TMA2	QUINTA EXP	DIMINUZIONE	Da 78.89 a 74.37	n.s.
TMA2	QUINTA CTR	DIMINUZIONE	Da 78.50 a 73.78	n.s.
TMA3	QUARTA EXP	DIMINUZIONE	Da 77.91 a 66.52	P=0.00
TMA3	QUARTA CTR	DIMINUZIONE	Da 73.47 a 60.58	P= 0.00
TMA3	QUINTA EXP	DIMINUZIONE	Da 79.26 a 72.26	P= 0.05
TMA3	QUINTA CTR	DIMINUZIONE	Da 82.00 a 73.06	P=0.02
TMA4	QUINTA EXP	INCREMENTO	Da 68.89 a 74.84	P=0.08
TMA4	QUINTA CTR	DIMINUZIONE	Da 77.89 a 71.28	P=0.06
TMA5	QUARTA EXP	DIMINUZIONE	Da 89.61 a 68.00	P=0.00
TMA5	QUARTA CTR	DIMINUZIONE	Da 79.11 a 63.37	P=0.00
TMA6	QUARTA EXP	DIMINUZIONE	Da 78.57 a 70.43	P=0.02
TMA6	QUARTA CTR	DIMINUZIONE	Da 69.26 a 62.26	P=0.07

La quinta clase sperimentale fa registrare nella seconda somministrazione del test un incremento di valore significativo relativamente al TMA1 ( $p=0.00$ ) (Tabella 7 e FIG.4) e un incremento apprezzabile, anche se non significativo, del TMA4 (adattamento scolastico) (Tabella 7 e FIG.4); la classe di controllo, invece, fa registrare una diminuzione significativa del TMA3 (emotività) (Tabella 7 e FIG.4) e una riduzione rilevante, ma non significativa del TMA4 (Tabella 7 e FIG.4).

Per ciò che riguarda le prove dell'MT, tanto nella quarta sperimentale quanto in quella di controllo non si registrano cambiamenti significativi tra la prima e la seconda somministrazione, né evidenti divari tra di esse (FIG. 5 e tabella 8). Per quanto riguarda entrambe le quinte, invece, è apprezzabile in modo significativo il peggioramento nella comprensione del testo ( $p=0.01$  in entrambi i casi) (FIG. 5 e tabella 8). Il peggioramento non sposta tuttavia l'appartenenza della classe sperimentale all'alto livello di partenza, mentre, per la classe di controllo si registra un posizionamento al livello inferiore.

Figura 5

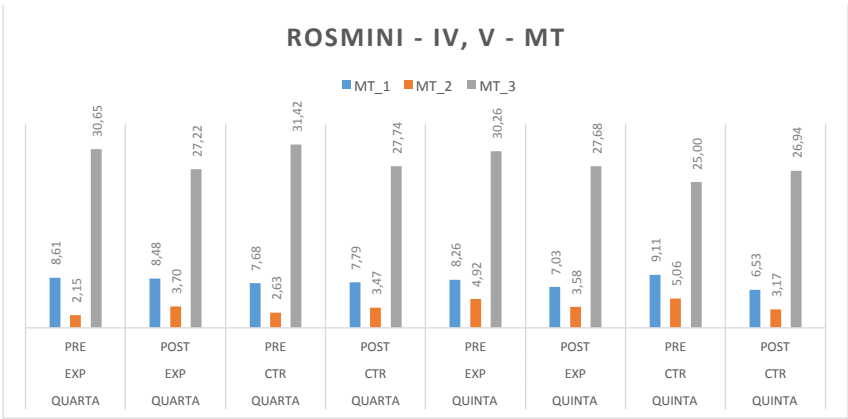


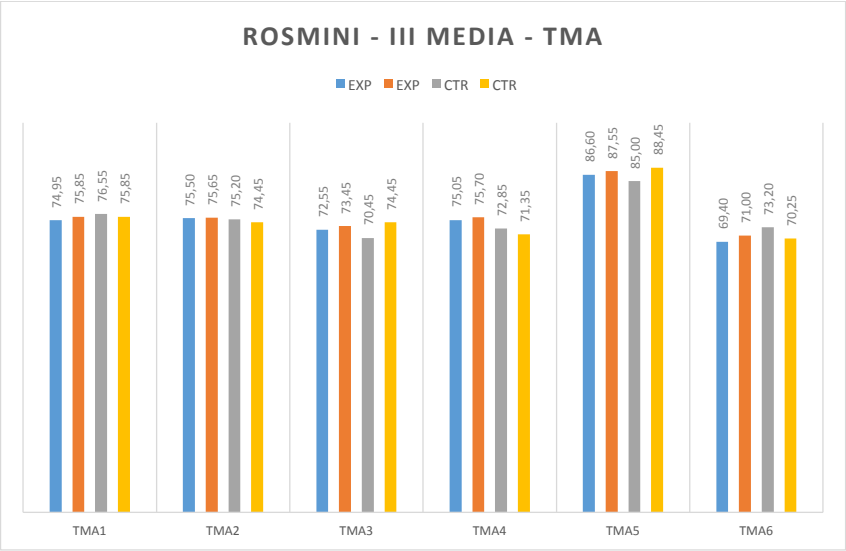
Tabella 8

SUBTEST	CLASSE	COMPORTAMENTO	VALORI	SIGNIFICATIVITA'
TMA1	QUARTA EXP	INCREMENTO	Da 62.13 a 74.26	P=0.00
TMA1	QUINTA EXP	INCREMENTO	Da 62.16 a 74.95	P=0.00
TMA2	QUARTA EXP	DIMINUZIONE	Da 78.13 a 68.26	P=0.01
TMA2	QUINTA EXP	DIMINUZIONE	Da 78.89 a 74.37	n.s.
TMA2	QUINTA CTR	DIMINUZIONE	Da 78.50 a 73.78	n.s.
TMA3	QUARTA EXP	DIMINUZIONE	Da 77.91 a 66.52	P=0.00
TMA3	QUARTA CTR	DIMINUZIONE	Da 73.47 a 60.58	P=0.00
TMA3	QUINTA EXP	DIMINUZIONE	Da 79.26 a 72.26	P=0.05
TMA3	QUINTA CTR	DIMINUZIONE	Da 82.00 a 73.06	P=0.02
TMA4	QUINTA EXP	INCREMENTO	Da 68.89 a 74.84	P=0.08
TMA4	QUINTA CTR	DIMINUZIONE	Da 77.89 a 71.28	P=0.06
TMA5	QUARTA EXP	DIMINUZIONE	Da 89.61 a 68.00	P=0.00
TMA5	QUARTA CTR	DIMINUZIONE	Da 79.11 a 63.37	P=0.00
TMA6	QUARTA EXP	DIMINUZIONE	Da 78.57 a 70.43	P=0.02
TMA6	QUARTA CTR	DIMINUZIONE	Da 69.26 a 62.26	P=0.07

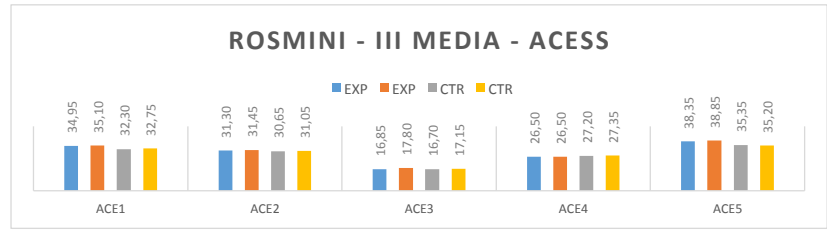
**PRIMI RISULTATI DI UNO STUDIO EBE SULL'INCLUSIONE IN DUE SCUOLE ITALIANE**

Per quanto riguarda la secondaria di primo grado i valori di TMA rilevati nella terza sperimentale sono tutti in aumento, anche se in misura non significativa, mentre nella classe di controllo risultano prevalentemente in diminuzione, sempre in misura non significativa (FIG. 6). Analoga è la situazione dei test ACCESS (FIG. 7).

*Figura 6*



*Figura 7*



Per ciò che riguarda l'MT, si rileva nella classe di controllo una diminuzione significativa dell'MT1 (comprensione del testo,  $p=0.02$ . Tabella 9 e FIG.8); l'MT2 risulta peggiorato sia nella classe sperimentale, sia nella classe di controllo; per quanto riguarda l'MT3, la classe sperimentale registra invece un miglioramento che la colloca nel livello dell'eccellenza alla pari della classe di controllo (Tabella 9 e FIG. 8).

Figura 8

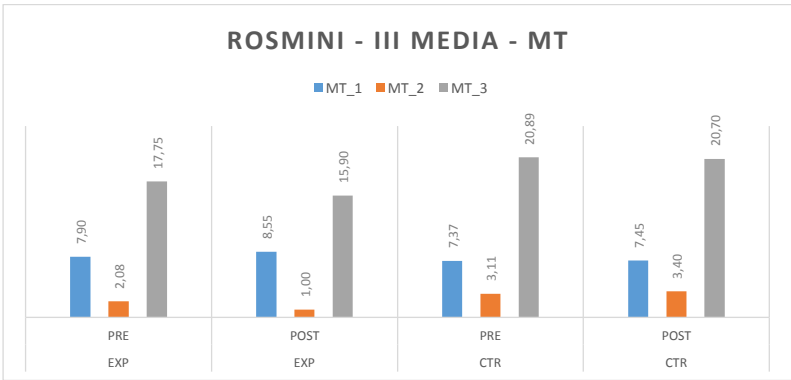


Tabella 9

SUBTEST	GRUPPO	COMPORTAMENTO	VALORI	SIGNIFICATIVITA'
MT1	EXP	INCREMENTO	Da 7.90 a 8.55	n.s.
MT1	CTR	INCREMENTO	Da 7.37 a 7.45	n.s.
MT2	EXP	DIMINUZIONE	Da 2.08 a 1.00	n.s.
MT2	CTR	INCREMENTO	Da 3.11 a 3.40	n.s.
MT3	EXP	DIMINUZIONE	Da 17.75 a 15.90	P=0.02
MT3	CTR	DIMINUZIONE	Da 20.89 a 20.70	n.s.

FOCUS 2 – I DATI

Il QUADIS, nelle sue diverse componenti (interviste e questionari), è rivolto a: dirigente, staff, docenti curriculari e di sostegno, assistenti, studenti, studenti con disabilità e altri BES, famiglie, famiglie di studenti con BES.

L’oggetto d’indagine, la qualità dell’inclusione scolastica, viene indagato in tre ambiti valutativi:

- ambito didattico-educativo (come la scuola sviluppa le potenzialità e tiene sotto controllo il processo di apprendimento di tutti gli alunni)
- ambito organizzativo (come la scuola si organizza per indirizzare, gestire e supportare il processo di integrazione e di inclusione)
- ambito culturale-professionale (come la scuola pratica la cultura dell’inclusione e dell’integrazione)

I criteri di riferimento per l’intero processo sono quelli utilizzati dalla comunità europea per la valutazione dei progetti: efficacia, rilevanza, efficienza, funzionalità, significatività ed equità.

Come abbiamo verificato, il kit permette un’analisi

- realistica: mette a fuoco i processi interni alla scuola (non vengono interpellati soggetti esterni alla scuola)
- orientata al cambiamento: permette di evidenziare punti di forza e criticità
- completa: prende in esame il funzionamento complessivo della scuola

PRIMI RISULTATI DI UNO STUDIO EBE SULL'INCLUSIONE IN DUE SCUOLE ITALIANE

- pluriprospectiva: coinvolge tutti gli attori del processo inclusivo ed educativo
- oggettiva: ad ogni elemento indagato viene assegnato un punteggio in base al quale il SW elabora i grafici di restituzione.

In termini di metodo, è stata effettuata un'analisi di consistenza interna dei vari questionari, utilizzando la statistica alfa di Cronbach, cui sono seguite analisi correlazionali sulle diverse categorie di questionari e di item.

Successivamente è stata condotta un'analisi fattoriale per l'individuazione delle componenti principali che contribuiscono a costruire le dimensioni identificate come fondanti il processo di inclusione.

Relativamente alle categorie utilizzate nei questionari, è stata effettuata un'analisi della varianza (ANOVA) per l'identificazione delle differenze significative tra i parametri identificati dall'analisi fattoriale per le differenti categorie di soggetti a cui è stato somministrato il QUADIS.

Figura 9

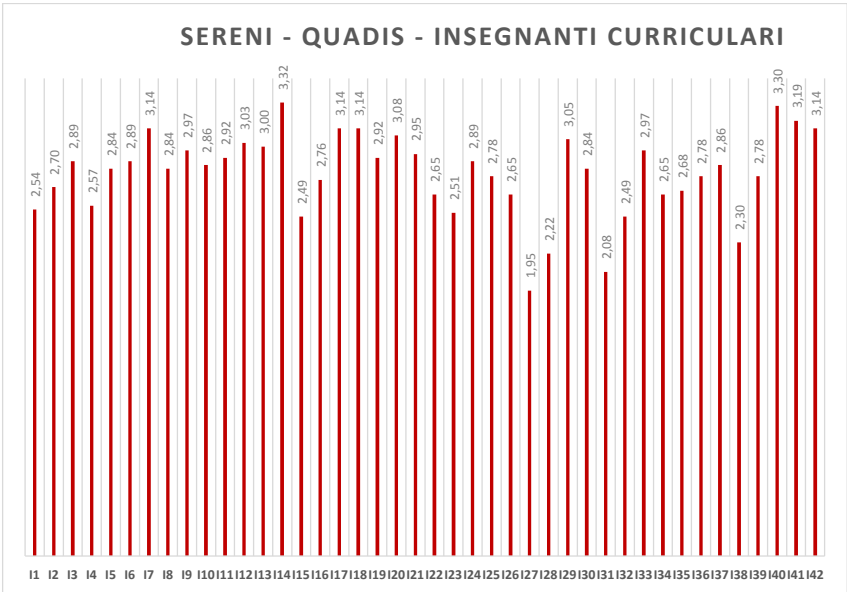




Figura 10

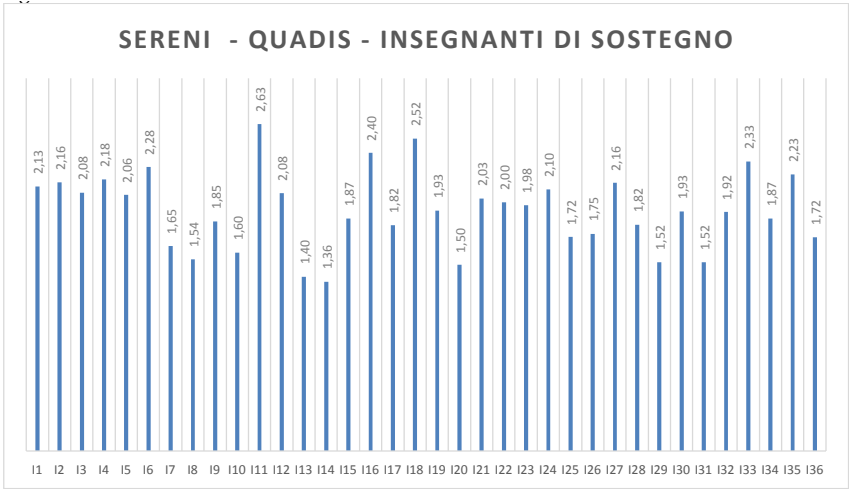


Figura 11

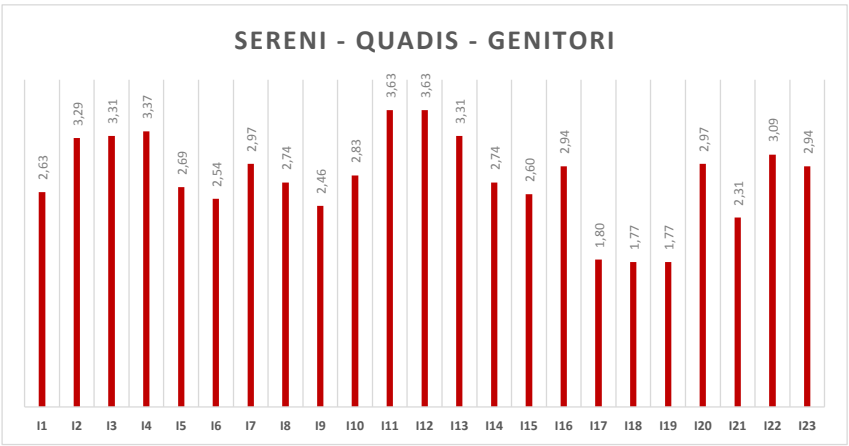
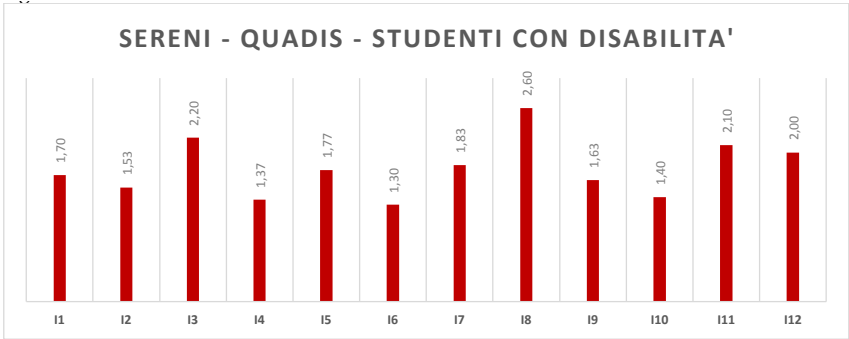


Figura 12



Il questionario QUADIS chiede di dichiarare il proprio accordo o disaccordo con le affermazioni riportate, graduando su 4 punteggi, da 3, massimo accordo, a 0, nessun accordo. Le medie relative agli item del questionario evidenziano valori molto alti sulla maggior parte delle risposte. Questi valori medi positivi sono resi più significativi in presenza di un'Alfa di Cronbach che evidenzia alta coesione e affidabilità dei dati.

**Analisi degli indici di attendibilità**

I questionari con numerosità adeguata sono stati sottoposti ad analisi di attendibilità mediante la tecnica dell'Alfa di Cronbach. I risultati sono stati molto positivi, mostrando una qualità dei dati, una correttezza metodologica per quanto riguarda i protocolli di somministrazione, una alta adesione alle attività di ricerca e valutazione da parte del personale scolastico e delle famiglie. Qui di seguito i valori rilevati:

Tabella 10

QUESTIONARIO	ADESIONI	□ di CRONBACH
Docenti curriculari	37	0.932
Docenti di sostegno	44	0.937
Alunni con disabilità	30	0.704
Genitori di alunni con disabilità	35	0.921

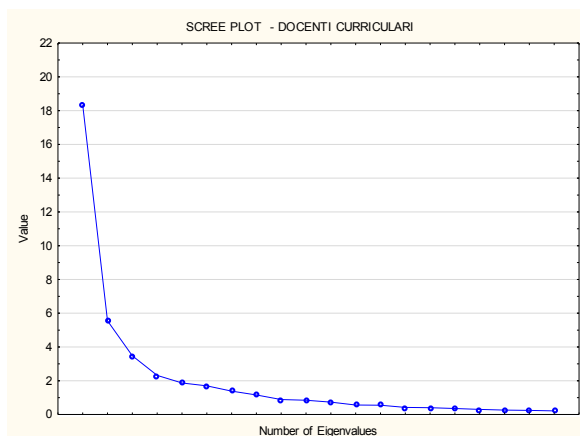
**Analisi fattoriale**

E' stata effettuata un'Analisi fattoriale (Analisi delle Componenti Principali con rotazione Varimax normalizzata) sugli stessi questionari, per l'individuazione di eventuali macrofattori che potessero spiegare il comportamento generale.

I tre fattori sono costruiti dall'informazione estratta da diversi item, che hanno pesi fattoriali direttamente proporzionali alla loro importanza relativa al fattore considerato. Abbiamo considerato solo pesi fattoriali > 0.70, valutando l'aspetto qualitativo dell'item, e i risultati sono stati i seguenti:

## DOCENTI CURRICULARI

Figura 13



I tre fattori individuati riescono a spiegare circa il 62% della varianza totale. Come si vede, il grafico mostra una chiara identificazione dei primi tre fattori, che hanno valori molto diversi dal resto, che graficamente si risolve in una rapida discesa verso l'asse delle ascisse, e una successiva progressiva asintotica verso i valori minimi.

Il fattore1 può essere definito come: CONDIVISIONE;

Il fattore2 può essere definito come: STRATEGIE E INCLUSIONE;

Il fattore3 può essere definito come ORGANIZZAZIONE E GESTIONE.

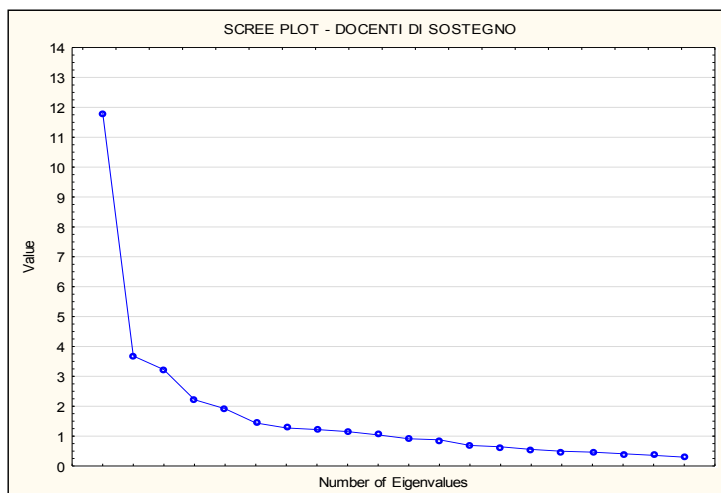
Il fattore 1 è riferibile a sette item, tra cui particolarmente significativi gli item 13 (“in questa scuola si presta particolare attenzione al coinvolgimento dei docenti di sostegno nelle attività di classe”) e 33 (“Quanto concordato nel GLHO viene effettivamente tenuto in considerazione nell’elaborazione degli obiettivi del PEI, nella pratica didattica e nelle verifiche”). L’istituto superiore “Sereni” è una scuola nella quale si dà molta importanza al coinvolgimento di tutte le figure nella progettazione e nell’applicazione delle decisioni riguardo l’effettiva prassi scolastica.

Il fattore 2 è riferibile a sei item, tra cui particolarmente significativi sono gli item 20 (“Nelle mie lezioni utilizzo frequentemente canali di comunicazione alternativi e funzionali allo specifico deficit degli allievi con disabilità”) e 21 (“I docenti nella loro attività didattica sono attenti a garantire tempi e modalità di lavoro previsti nei PDP”), che denotano come in questa scuola si presti particolare attenzione all’uso di strategie diversificate di inclusione.

Il fattore 3 è riferibile a 12 item, tra cui particolarmente significativi sono gli item 23 (“In questa scuola il GLI ha individuato le linee strategiche per incrementare la qualità dell’integrazione e dell’inclusione”) e 39 (“le azioni del Dirigente scolastico sono di concreto supporto ai processi di inclusione”), 42 (“In questa scuola i docenti chiedono il rispetto delle regole comuni da parte di tutti gli alunni, con le opportune strategie di aiuto in caso di difficoltà”). Nell’istituto “Sereni” sono adeguatamente curate le azioni generali di supporto alle specifiche attività d’inclusione.

## DOCENTI DI SOSTEGNO

Figura 14



Come si vede, il grafico mostra una chiara identificazione dei primi tre fattori, che hanno valori molto diversi dal resto, che graficamente si risolve in una rapida discesa verso l'asse delle ascisse, e una successiva progressiva asintotica verso i valori minimi.

I tre fattori individuati riescono a spiegare circa il 52% della varianza totale.

Il fattore 1 può essere definito come: INTERAZIONE E COLLEGIALITÀ;

Il fattore 2 può essere definito come: CONDIVISIONE DELLE INFORMAZIONI;

Il fattore 3 può essere definito come: ORGANIZZAZIONE E GESTIONE.

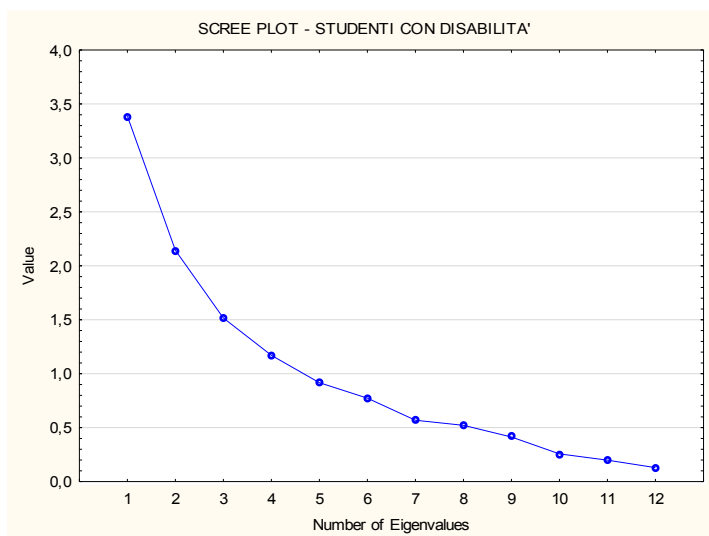
Il fattore 1 è riferibile a sei item, tra cui particolarmente significativi sono l'item 9 ("In questa scuola si presta particolare attenzione al coinvolgimento dei docenti di sostegno nelle attività di classe") e l'item 30 ("Le prove di verifica previste dal PEI sono elaborate collegialmente tra docenti di sostegno e docenti della discipline interessate"). I docenti di sostegno confermano che al "Sereni" sono coinvolti attivamente nelle decisioni e nelle attività.

Il fattore 2 è riferibile a quattro item, tra cui particolarmente significativi sono l'item 2 ("Al momento della redazione del PEI ho condiviso le informazioni relative alla disabilità dell'allievo e al suo percorso scolastico") e 4 ("Al momento della redazione del PEI ho condiviso le informazioni relative ai canali comunicativi dell'allievo con disabilità"), che evidenziano come nell'istituto "Sereni" si presti grande attenzione alla condivisione delle informazioni utili per l'inclusione scolastica.

Il fattore 3 è riferibile a quattro item, tra cui particolarmente significativi sono l'item 23 ("In questa scuola sono previsti momenti informativi/formativi e forme di supporto per gli operatori nuovi arrivati") e 34 ("Le azioni del Dirigente scolastico sono di concreto supporto ai processi di inclusione degli alunni con disabilità"). Anche i docenti di sostegno confermano l'impegno della dirigenza nel sostenere concretamente adeguate azioni nel processo di inclusione.

## STUDENTI CON DISABILITA'

Figura 15



I tre fattori individuati riescono a spiegare circa il 59% della varianza totale.

Il fattore1 può essere definito come: RICONOSCIMENTO DELL'INCLUSIONE;

Il fattore2 può essere definito come: COLLABORAZIONE;

Il fattore3 può essere definito come: PARTECIPAZIONE ALL'ATTIVITA' DIDATTICA.

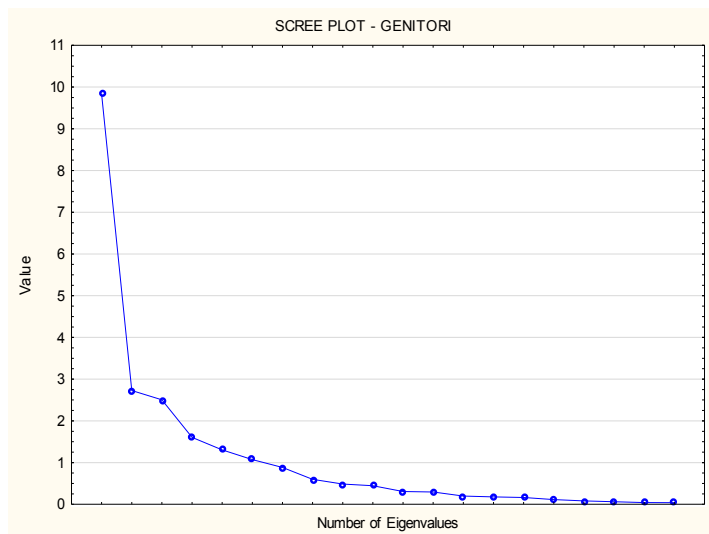
Il fattore 1 è riferibile agli item 5 ("Nella mia classe i docenti ritengono importante che io partecipi a tutte le attività didattiche"), 6 ("A scuola sto imparando delle cose importanti"), 9 ("L'insegnante di sostegno è coinvolto nel lavoro di classe con tutti i ragazzi e non si limita ad aiutare solo me quando mi trovo in difficoltà"), 10 ("Ritengo importante rispettare in classe e a scuola le stesse regole dei miei compagni"), 11 ("In questa struttura scolastica non ci sono particolari barriere architettoniche"). E' evidente come gli studenti con disabilità riconoscano la propria effettiva integrazione scolastica.

Il fattore 2 è riferibile a tre item, tra cui particolarmente significativo è l'item 1 ("Nella mia classe c'è un buon livello di collaborazione tra l'insegnante di sostegno e gli altri insegnanti"), che conferma il buon livello di collaborazione tra docenti curricolari e di sostegno.

Il fattore 3 è riferibile a tre item, tra cui significativo è l'item 5 ("Nella mia classe i docenti ritengono importante che io partecipi a tutte le attività didattiche"), con evidente riferimento alla partecipazione alle attività scolastiche.

## GENITORI

Figura 16



Come si vede, il grafico mostra una chiara identificazione dei primi tre fattori, che hanno valori molto diversi dal resto, che graficamente si risolve in una rapida discesa verso l'asse delle ascisse, e una successiva progressiva asintotica verso i valori minimi.

I tre fattori individuati riescono a spiegare circa il 65.5 % della varianza totale.

Il fattore1 può essere definito come: COMUNICAZIONE EFFICACE;

Il fattore2 può essere definito come: PARTECIPAZIONE;

Il fattore3 può essere definito come: INTEGRAZIONE SCOLASTICA.

Il fattore 1 è riferibile a 10 item, tra cui particolarmente significativi sono gli item 7 ("Nella scuola sono previsti regolari incontri dei genitori con gli insegnanti curricolari e di sostegno e gli educatori eventualmente presenti, per una verifica del raggiungimento degli obiettivi previsti dal PEI"), 9 ("In questa scuola, in caso di comunicazioni difficili tra scuola e famiglia, il Dirigente scolastico fornisce tutto l'aiuto necessario") e 23 ("Il personale di segreteria mi ha sempre fornito informazioni chiare e complete con competenza e disponibilità"). Particolare cura è prestata dall'istituto alla comunicazione efficace nei confronti delle famiglie.

Il fattore 2 è riferibile a tre item, tra cui l'item 11 ("% di genitori che dichiara di essere stata invitata a riunioni per la definizione del PEI del proprio figlio"), 12 ("% di genitori che dichiara di aver partecipato a riunioni per la definizione del PEI del proprio figlio"), che evidenziano una effettiva partecipazione dei genitori ai percorsi di inclusione della scuola.

Il fattore 3 è riferibile agli item 3 ("Nostro figlio lavora in classe sia con l'insegnante di sostegno che con gli altri insegnanti"), 4 ("Il piano di lavoro preparato per nostro figlio lo ha fatto progredire nella sua crescita personale e scolastica") e 5 ("Dal lavoro di nostro figlio abbiamo capito che tutti gli insegnanti preparano materiali e interventi adatti alle sue possibilità"). Si evidenzia la percezione di un'effettiva inclusione.

## Valutazione dei risultati

L'introduzione del *collaborative learning* nell'istituto Sereni ha prodotto risultati consistenti in due classi sperimentali su tre soprattutto per quanto riguarda l'autostima e il successo scolastico; la maggiore efficacia degli interventi nelle due classi I e II è legata alla partecipazione dell'intero consiglio di classe alla sperimentazione e alla convinta adesione dei docenti.

Al termine della sperimentazione di sei mesi non si può dire la stessa cosa per l'intervento di *feedback* nella scuola Rosmini dove, soprattutto nella primaria, si evidenziano risultati meno significativi e omogenei. Un approfondito riscontro con i docenti e con il dirigente scolastico ha messo in evidenza che l'applicazione delle innovazioni nell'agire scolastico non è stata sistematica nel corso del semestre. Per un più profondo impatto sulla didattica di questa metodologia serve più tempo ai consigli di classe per la metabolizzare la novità?

Si valuterà il valore di questa ipotesi avendo già avviato una seconda rilevazione, che interessa il presente anno 2017 nel mese di marzo e i cui risultati entreranno a far parte delle conclusioni della ricerca.

L'analisi dei dati QUADIS nell'Istituto Sereni ha evidenziato risultati molto positivi riguardo al contesto sia in termini di percezione degli operatori che di coerenza e affidabilità dei dati.

Come già detto non sono ancora disponibili i risultati QUADIS del Rosmini, circostanza che lascia aperte altre domande. I migliori risultati alla sperimentazione delle metodologie formative registrati al Sereni sono effetto anche di una più positiva influenza del contesto? E quanto incide il contesto? Risposte che sarà possibile dare una volta valutati i dati QUADIS della scuola di base.

## REFERENCES

- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bruce A. Bracken. (2003) TMA – Test di valutazione multidimensionale dell'autostima. Trento: Erickson.
- Calvani A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico – metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Celi F. (2003). *Fare ricerca sperimentale nella scuola*. Trento: Erickson.
- Cornoldi C. et al. (2010, 2011, 2012). *Prove di lettura MT-2 per la scuola primaria, Nuove prove di lettura MT per la scuola secondaria di I grado, MT Avanzate- 2*. Firenze: Giunti
- Cottini L.(2003). *Psicomotricità. Valutazione e metodi di intervento*. Roma : Carocci.
- Cottini L, Morganti A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale*. Roma : Carocci.
- Council for Exceptional Children (2014). *Standards for Evidence Based Practices in Special Education*. [www.cec.sped.org](http://www.cec.sped.org)
- Hattie J.(2009). *Visible Learning : A Syntesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London – New York: Routledge.
- Mitchell D. (2008). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. London - New York: Routledge.
- Mitchell, D. (2005). *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating old and new international perspectives*. London - New York: Routledge
- Trinchero R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia (2015). *Progetto QUADIS*. [www.quadis.it](http://www.quadis.it)
- Vermigli P., Travaglia G., Alcini A., Galluccio M. (2002). *ACESS - Analisi degli indicatori cognitivo-emozionali del successo scolastico*. Trento: Erickson.
- Wing Institute. *Evidence Based Education Roadmap – Research to Practice*. <http://winginstitute.org>

